

Bachmann, Sara; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine; Leonhard, Tobias; Peyer, Ruth **Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont**

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 17-38. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bachmann, Sara; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine; Leonhard, Tobias; Peyer, Ruth: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 17-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222031 - DOI: 10.25656/01:22203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222031>

<https://doi.org/10.25656/01:22203>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wjss
 Flirten mit der Vernunft
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*
 Bewegungsbildung für Kinder:
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
 sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
dieser Stufe 165

Tobias Leonhard

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy,
Christine Künzli David, Tobias Leonhard und Ruth Peyer*

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont

1 Ausgangslage und Einführung

In den deutschsprachigen Ländern unterrichten Lehrpersonen im Elementar- und Grundschulunterricht¹ in der Regel alle oder zumindest einen Grossteil der schulischen Fachbereiche und sind damit für die Anregung umfassender Bildungsprozesse ihrer Schüler*innen verantwortlich. Mit einer solchen gelebten – auch Traditionen und pragmatischen Anstellungsüberlegungen geschuldeten – Praxis korrespondiert zugleich ein doppelter bildungspolitischer Anspruch an diese Lehrer*innen: Zum einen wird die Bedeutung weniger zentraler Bezugspersonen für Kinder dieser Altersstufen angeführt, zum anderen wird argumentiert, dass oftmals nicht nach einzelnen Fachbereichen getrennt, sondern fachbereichsverbindend unterrichtet werden soll und den Kindern vielschichtige Explorationen ermöglicht werden sollen. Ein solcher Anspruch wird beispielsweise in grundlegenden Dokumenten der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) ersichtlich, wo betont wird, dass in der Grundschule im „Kontext aller Fächer [...] fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend“ sei (KMK 2019, 111). In der Schweiz zeigt sich die Sachlage sogar akzentuiert, da der für die Kantone der Deutschschweiz gültige Lehrplan 21 den Kindergarten gemeinsam mit den ersten beiden Jahren der Primarschule zum Zyklus 1 der obligatorischen Schulzeit zusammenfasst. In diesem Lehrplan wird programmatisch „aufgezeigt, wie Kompetenzen über die ganze Schulzeit – vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule – aufgebaut werden [sollen]. Neu wird der Kompetenzerwerb damit auch für den Kindergarten nach Fachbereichen strukturiert und beschrieben. Der Unterricht im 1. Zyklus orientiert sich allerdings stark an der Entwicklung der Kinder und wird vor allem zu Beginn fächerübergreifend organisiert und gestaltet“ (D-EDK 2016, 24).

1 Die Bezeichnung der Schulen, Schulstufen und darauf bezogenen Ausbildungs- und Studiengänge variiert in den deutschsprachigen Ländern wesentlich. Die Aussagen des Bandes beziehen sich sowohl auf den meist zweijährigen und in der Schweiz auch obligatorischen Kindergarten als auch auf die Primarschule, wo in der Schweiz Schüler*innen bis zur 6. Klasse unterrichtet werden. Im Zentrum der Aussagen steht der sogenannte Zyklus 1, d.h. der erste vierjährige Zyklus institutionalisierter Bildung, der zwei Jahre Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarschule umfasst.

Diese schweizerische Situation, die sich mit der Schaffung eines ersten Zyklus im Bildungssystem ergeben hat, kann als Zuspitzung einer generellen Herausforderung betrachtet werden: Der Lehrplan gibt dem Anliegen einer „didaktisch-methodischen Gestaltung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit“ (Reyer/Franke Meyer 2010, 737) zwischen Elementar- und Primarbereich, das die wissenschaftliche früh- und grundschulpädagogische Diskussion und Literatur seit längerer Zeit beschäftigt, einen bildungspolitischen Auftrag (vgl. dazu auch den Beitrag von Künzli David/de Sterke in diesem Band). Er ermöglicht und beschleunigt durch die Zusammenführung des Kindergartens mit den ersten Jahren der Primarschule daher Entwicklungen, die über den nationalen Kontext hinaus von Interesse sind.

Die bisherigen Ausführungen zeigen: Auch wenn ‚Fächerverbindung‘ als zentrales Prinzip der Unterrichtsgestaltung des ersten Zyklus gilt und sich der Unterricht oftmals nicht aufgrund der Logik einzelner Fächer konstituiert, bleibt als wesentlicher Anspruch dennoch die Einführung in die Fachbereiche, d.h. in deren unterschiedliche Modi der Welterschliessung (Dressler 2013, 2018) sowie in die Kulturtechniken. Auch im Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonen wird Fachlichkeit im Hinblick auf die Herausbildung eines spezifischen Professionshabitus intensiv diskutiert (Bonnet 2019, 2020; Hericks/Keller-Schneider/Meseth/Rauschenberg 2020). Wenn dabei aber der „Erwerb einer berufsfeldbezogenen reflektierten Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung“ (Bonnet 2019, 164) gekennzeichnet und als ein wesentlicher Teil der Identität von Lehrpersonen dargestellt wird, bezieht sich dies in den meisten Fällen auf Studierende des Lehrberufs bzw. angehende Lehrpersonen, die (wie im Gymnasium) ein oder zwei Fächer studieren. Für Lehrpersonen des Elementar- und Grundschulbereichs, also für diejenigen, die nach dem Abschluss des Studiums im Grunde ‚alles‘ unterrichten können müssen und deren Unterricht sich – wie erwähnt – auch nicht in erster Linie an der Logik einzelner Fachbereiche orientiert, stellt sich die Frage anders. Welche identitätsstiftende Fachlichkeit lässt sich für diese Lehrpersonen konzipieren, wenn sie sich nicht an einzelnen Fachbereichen orientieren kann? Interessanterweise lässt sich in den bisherigen Publikationen – falls die Frage überhaupt thematisiert wird – sogar feststellen, dass Fachlichkeit zwar als identitätsbildendes Element insbesondere von Gymnasiallehrpersonen betont wird (Huber 2001; König 2015), den Primar- bzw. Grundschullehrpersonen jedoch ohne Begründung die Notwendigkeit einer Fachlichkeit abgesprochen wird: „[...] insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen [stellt] sich die Frage [...], ob bestimmte Fächer (z.B. Sachunterricht) nicht ebenso gut von fachlichen Laien unterrichtet werden könnten“ (Hericks et al.

2020, 10).² Auch Scheid (2020, 171, Hervorhebung im Original) argumentiert, „man [könne] mit guten Gründen dafür werben, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule einfach *irgendein* konsistentes, wissenschaftsorientiertes Studium abgeschlossen haben müssen, wenngleich es sicher von Vorteil ist, wenn auch hier ein Unterrichtsfach studiert wurde“.

Die Zielperspektive des vorliegenden Bandes ist jedoch eine andere, weil die hier kurz referenzierten Lösungen den Herausgebenden wie auch den Autorinnen und Autoren zu einfach erscheinen. Die Beiträge des Bandes fragen danach, wie Lehrpersonen des ersten Zyklus im Rahmen eines Studiums³ auf eine oftmals nicht einzelfachlich konstituierte Unterrichtsrealität vorbereitet werden können, in der eine Vielzahl von Fachbereichen dennoch eine zentrale Rolle spielt. Damit wird nach dem Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses im Hinblick auf das Verhältnis bzw. das Zusammenspiel von fachbereichsspezifischer Expertise und generalistischer Unterrichtsgestaltung und damit verbunden nach dem spezifischen Professionshabitus von Generalistinnen und Generalisten gefragt.

Daraus ergeben sich folgende zwei Hauptfragestellungen, die zugleich den Fragehorizont des vorliegenden Beitrags sowie des gesamten Bandes aufspannen, ohne diese Fragen abschliessend klären zu können: Fragehorizont 1 fokussiert auf die Bedeutung von Fachlichkeit für die Professionalität von Generalistinnen und Generalisten des Zyklus 1: Wie konturiert sich Professionalität von Lehrpersonen im Hinblick auf die Fachlichkeit in einem Schulzyklus, in welchem sich der Unterricht nicht hauptsächlich aufgrund der Logik der Fachbereiche konstituiert, sondern an lebensweltlich bedeutsamen Fragestellungen sowie an den Tätigkeiten der Kinder orientiert ist und in welchem fachliches Lernen und eine Einführung in die Fachbereiche als kulturbedingt zentrale Weltzugänge aber dennoch eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ausführlich Abschnitt 2.1)?

Fragehorizont 2 geht den Implikationen einer solchen Ausprägung von Professionalität für die Studienganggestaltung nach: Wie entwickelt sich Professionalität von angehenden Lehrpersonen im Zyklus 1 in einem mehrheitlich nach Fachbereichen organisierten Studiengang bzw. wie lassen sich in einem so organisierten Studium ein defizitäres Selbstkonzept als „Universaldilettantin“ bzw. „Universaldilettant“ einerseits und überfordernde Ansprüche nicht einzulösender „Omnipotenz“ andererseits vermeiden (Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020)? Diese Fragehorizonte sind Ergebnis bestimmter Positionierungen und studienangspezifischer Anforderungen, die mit dem einleitenden Beitrag verdeutlicht

2 Diese Aussagen beziehen sich auf Publikationen, die auf einer übergeordneten Ebene Fragen der Bedeutung der Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen behandeln. In fachdidaktischen Publikationen ist die Bedeutung des Fachwissens von Lehrpersonen für die Gestaltung von Fachunterricht hingegen meist unbestritten.

3 In der Schweiz verschärft durch die Kürze eines Bachelorstudiums ohne anschliessendes Referendariat.

werden sollen. In einem ersten Schritt werden wesentliche Positionierungen bezüglich der Professionalität von Lehrpersonen im ersten Zyklus bestimmt, die die Beiträge in diesem Band rahmen (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund werden Herausforderungen der Studiengangsgestaltung für Generalistinnen und Generalisten bzw. Lehrpersonen des ersten Zyklus diskutiert (Abschnitt 3). Der Beitrag schliesst mit studiengangspezifischen Anforderungen, die mit den Beiträgen im Band bearbeitet werden, und damit verbunden mit einem Überblick über den vorliegenden Band (Abschnitt 4).

2 Professionalität von Lehrpersonen im 1. Zyklus – Wesentliche Positionierungen

Um wesentliche Aspekte zur Bedeutung von Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1 bestimmen zu können (Abschnitt 2.3), werden nachfolgend zunächst Spezifika des Unterrichts auf dieser Zielstufe im Hinblick auf die Bedeutung von Fachbereichen skizziert (Abschnitt 2.1) und anschliessend wesentliche strukturtheoretische Aspekte von Professionalität von Lehrpersonen dargelegt (Abschnitt 2.2). Diese konkretisieren die Aspekte für professionelles Handeln auf dieser Bildungsstufe.

2.1 Unterrichten im ersten Zyklus – Bedeutung von Fachlichkeit in einem nicht fachlich konstituierten Unterricht⁴

Seit der Schaffung eines ersten Zyklus im Bildungssystem werden der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule als eine pädagogische und institutionelle Einheit verstanden bzw. zumindest programmatisch und bildungspolitisch als solche konzipiert. Mit dem Zyklus 1 werden jedoch Bildungsstufen mit ganz unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und damit verbundenen Fachsprachen und professionellen Identitäten der Lehrpersonen – und teilweise deutlichen Abgrenzungsbemühungen (Reyer/Franke-Meyer 2010) – zu einer Bildungsstufe mit einem gemeinsamen spezifischen Bildungsauftrag zusammengeführt. Damit kann dieser Zeitraum pädagogisch-didaktisch als eine bruchlose einheitliche Entwicklungsphase vier- bis achtjähriger Kinder neu interpretiert werden, was eine erhebliche Erweiterung des Spielraums bedeutet, um eine altersgemässe – individuelle wie kollektiv-altersspezifische – Lernbegleitung und Lernförderung zu konzipieren und institutionell zu entfalten. Neben der Ermöglichung einer anschlussfähigen Gestaltung der beiden Bildungsstufen bietet die Konzeption dieses Zyklus 1 die Chance der Inwertsetzung zentraler Prinzipien der jeweiligen Stufen

⁴ Vgl. dazu ausführlich Künzli David und de Sterke in diesem Band.

im Rahmen einer Didaktik für den gesamten ersten Zyklus (Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid Bürgi 2020). Dabei soll vermieden werden, dass lediglich vorschnell die unterrichtlichen Prinzipien einer Stufe auf die andere übertragen werden.

Im Fokus dieses Beitrages stehen Fragen nach der Bedeutung von Fachlichkeit im Zyklus 1. Diese werden insbesondere in der Elementarpädagogik sehr kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Drieschner 2010). Im Widerstreit befinden sich – etwas vereinfacht dargestellt – insbesondere Positionen, die die Stärkung der Fachlichkeit mit der Orientierung an fachlichen Kompetenzen betonen, und Positionen, die der Selbstbildung der Kinder und so der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder Rechnung tragen möchten. Die Autorinnen und Autoren des Bandes vertreten im Gegensatz dazu die Position, dass gerade die Schaffung des Zyklus 1 die Chance bietet, diese Positionen nicht im ‚Entweder-oder‘, sondern nur im ‚Sowohl-als-auch‘ in ein anspruchsvolles Rahmenmodell für den Zyklus 1 (vgl. Künzli David et al. 2020) zu integrieren. Dieses Rahmenmodell soll mit Fokus auf Fragen der Bedeutung von Fachbereichen nachfolgend skizziert werden:

Im ersten Zyklus, insbesondere zu Beginn, ist der Unterricht in der Regel nicht nach Schulfächern strukturiert, wird also nicht als Fachunterricht in fachspezifischen Lektionen (beispielsweise als Mathematik- oder Sportunterricht) erteilt, und konstituiert sich insgesamt – wie bereits erwähnt – nicht aus der Logik der Fächer heraus. Vielmehr wird er von der kindlichen Lebenswelt, von Aktivitäten und insgesamt von Vorerfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten und -weisen der Kinder her begründet und geplant. Der Unterricht geht oftmals vom konkreten, alltäglichen Tätigsein der Kinder (Blum/Brütsch/Garcia/Künzli David/Streit/Wyss 2020), situativ von Gegebenheiten der Alltagsgestaltung oder von lebensweltlich relevanten Themen aus und soll es ermöglichen, dass Kinder sich in allen Entwicklungsbereichen (Wahrnehmung, Kognition, Emotion etc.) entfalten und weiterentwickeln können. Diese Ausgangspunkte des Unterrichts sind nicht inhärent auf Entwicklungs- und Fachbereiche bezogen, können jedoch im Hinblick auf diese interpretiert werden. Denn in der Bearbeitung der Erfahrungswirklichkeit und in der Weiterführung kindlicher Aktivitäten soll durchaus eine Einführung in die Fachbereiche erfolgen. Diese sind gesellschaftlich bestimmt und können als bewährte kulturelle Formen der Welterschliessung bezeichnet werden (Tenorth 1999). Ein Unterricht, der dazu beitragen soll, dass Kinder ihre Lebenswelt durchschaubar, verständlich und in diesem Sinne beurteil- und bearbeitbar erleben, kann nicht primär einzelfachlich organisiert sein, denn die Erfahrungswirklichkeit lässt sich nicht aus der Perspektive eines einzelnen Fachbereichs umfassend bearbeiten (Klafki 1998). Um diesbezüglich vertiefte Verstehensprozesse gerade bei komplexen Sachverhalten zu fördern, gilt es im Unterricht also nicht nur, ein Wechselspiel zwischen fachlichen und lebensweltlichen Deutungen zustande kommen zu lassen, sondern einen Gegenstand auch aus unterschiedlichen

fachlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und diese (fachbereichsverbindend) zu verknüpfen (Hügli 2012). In diesem Prozess werden die spezifischen erkenntnisgenerierenden Prozesse und zentrale Konzepte der Fachbereiche ersichtlich.

2.2 Kernaspekte der Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1

Nachfolgend werden, mit Bezug auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und ausgehend von der Grundannahme, dass das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als „Interventionshandeln in der stellvertretenden Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen zu verstehen ist“ (Kramer/Pallesen 2018, 47) vier Kernaspekte von Professionalität (auch) von Lehrpersonen des Zyklus 1 beschrieben, die dann im Anschluss an Bonnet (2019, 2020) bezüglich der im vorliegenden Band vorgenommenen Fokussierung auf Fachlichkeit zusammengedacht werden.

Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen

Die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen stellt die Anregung, die Wahrnehmung und die Begleitung von Bildungsprozessen und damit verbunden die Gestaltung eines „erziehenden Unterrichts, der bildet“ (Benner 2015) dar. Mit dieser Aufgabe verbunden ist die paradoxe Situation, dass Lehrpersonen „im Zuge ihrer Vermittlungstätigkeit permanent in die persönliche Integrität der [...] Schülerinnen und Schüler eingreifen, indem sie beispielsweise liebgewonnene Alltagstheorien oder Vorstellungen verunsichern“ (Kramer/Pallesen 2018, 48). Unterricht muss daher Erfahrungen ermöglichen, die Gewohnheiten und Praktiken des Mensch-Welt-Bezugs irritieren (Koller 2018) und verschiedene Deutungsmuster durch ein „Bekanntwerden mit Fremden als auch [ein] Fremdwerden von Bekanntem“ (Rauschenberger 2004, 83) zugänglich machen. Dies gelingt nur dann, wenn man den subjektiven Vorerfahrungen, den Voraussetzungen und der Alltagssprache der Schüler*innen zum einen gerecht wird, diese aber zum anderen gleichzeitig u.a. durch Bezugnahme auf fachbereichsbezogene Konzepte irritiert.

Herstellen und Aufrechterhalten eines pädagogischen Bezugs

Die stellvertretende Zuständigkeit für die Bildungsprozesse der Schüler*innen sowie eine erzieherische Verantwortlichkeit erfordern eine besonders gestaltete Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen, die weder nur sachlich-distanziert noch rein persönlich und weder rein fachlich noch ausschliesslich an der Entwicklung der Schüler*innen orientiert sein kann. Lehrpersonen gestalten Interaktionen, die sich primär daran orientieren, Bildungsprozesse anzuregen. Sie sind sich dabei bewusst, dass es sich bei der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern und Jugendlichen stets um ein asymmetrisches und machtförmig strukturiertes Verhältnis handelt. Die Daueraufgabe einer Lehrperson besteht

darin, die pädagogischen Bezüge zu (re)spezifizieren und zu (re)universalisieren (Helsper/Hummrich 2008). Professionalisiert wäre somit ein differenzierender Habitus, mit welchem die verschiedenen allgemeinen und partikularen Facetten eines pädagogischen Bezugs situativ im eigenen pädagogischen Handeln verortet werden können (Helsper 2002).

Grundlegende Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit

Lehrpersonen handeln in Situationen, in denen – anders als z.B. in technischen Berufen – Ungewissheit im situativen Verlauf (z.B. von Unterricht) ein grundsätzliches Charakteristikum darstellt. Sie sind also täglich mit neuen und komplexen Situationen konfrontiert, für die es weder standardisierte Antworten noch eindeutige Verhaltensregeln gibt. Der adaptive und situationsadäquate Umgang mit solchen Situationen setzt ein flexibles Handlungsrepertoire und geklärte fachliche und pädagogische Orientierungen voraus, die situativ wirksam werden können. Unter diesen Bedingungen kommt der Fähigkeit, sich systematisch der Bedingungen des Handelns zu vergewissern, eine wesentliche Bedeutung zu. Derartige Reflexionen nehmen einerseits auf Erfahrungen und andererseits auf das zur Verfügung stehende Wissen Bezug. Zu beidem aber wird im Prozess der Reflexion – ein Prozess, der nicht permanent erfolgt und auch nicht permanent möglich ist – bei Anlässen wie Irritationen, Unklarheiten und normativen Dissonanzen eine kritische Distanz aufgebaut. Die wiederholte vertiefte Auseinandersetzung mit Fällen unter den verschiedenen, auch fachlichen Perspektiven, die ein Studium zu bieten hat, leistet hierzu einen aussichtsreichen Beitrag (Bohnsack 2020; Ohlhafer/Wernet 1999; Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme 2014).

Anerkennung von egalitärer Differenz

Professionell handelnde Lehrpersonen verfügen über ein elaboriertes Verständnis der Komplexität im Umgang mit Differenz als konstitutiver Ausgangsbedingung pädagogischen Handelns in Institutionen. Als Sozialberuf ist der Lehrberuf insbesondere im Zyklus 1 zu produktivem Arbeiten mit der ganzen Breite menschlicher Differenzkategorien aufgefordert, die sich in den etablierten Differenzkategorien Herkunft und Gender ebenso ausprägen wie in einzigartig konstellierten individuellen und familiären Ausgangslagen der Kinder. Auch und gerade weil es Schule auf der Systemebene bisher nicht gelungen ist, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg massgeblich zu vermindern, ist dieser Anspruch als Kennzeichen von Professionalität geltend zu machen. Zentrale Bezüge dieses Kennzeichens sind sowohl das normative Konzept „egalitärer Differenz“ (Prenzel 2001, 93) als Figur der Anerkennung von Unterschieden ohne die implizite Assoziation mit negativen oder positiven Zuschreibungen zu den Differenzmerkmalen als auch die unvermeidliche Paradoxie, dass jede Anerkennung von Differenz

immer auch eine Festlegung und damit eine Festigung der Differenzkategorien beinhaltet (Mecheril/Plößer 2009).

2.3 Professionalisierung unter der Perspektive von Fachlichkeit

Untersucht man die im vorhergehenden Abschnitt dargelegten Aspekte von Professionalität unter der Frage, welche Rolle eine elaborierte Fachlichkeit der Lehrer*innen diesbezüglich spielt, gelangt man zu unterschiedlich ausgeprägter Bedeutsamkeit bei den einzelnen Aspekten. Bezogen auf die Initiierung und die Begleitung von Bildungsprozessen stellt das strukturtheoretische Konzept der Sachantinomie den zentralen Bezug zu den Fachbereichen und ihren Gegenständen und damit auch zur Anforderung an die Fachlichkeit *aller* Lehrpersonen her:

Hier geht es um die interaktive Herstellung der Gegenstandsbedeutung, in die immer die lebensweltlichen und biographischen Rahmungen, also die „inoffiziellen“ Gegenstandsbedeutungen konstitutiv einfließen und in der Lehrer sich sowohl an der inoffiziellen Gegenstandsbedeutung wie an der offiziellen fachsystematischen Gegenstandsbedeutung zu orientieren haben, um Vermittlungen zwischen unterschiedlichen Bedeutungsrahmungen zu ermöglichen. (Helsper 2004, 78)

Das Vorwissen der Schüler*innen zunächst zu explizieren, um es dann mit anderen Erfahrungen oder fachbereichsbezogenen Konzepten zu irritieren und gegebenenfalls zu erweitern oder zu modifizieren, kann dabei als fachbezogener Anschluss z.B. des Sachunterrichts an die Sachantinomie gekennzeichnet werden. Bonnet (2020, 33) bilanziert, „dass es zur Balancierung der Sachantinomie eines reflektierten Verständnisses des eigenen Faches bedarf, das Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, den spezifischen Modus des Weltzugriffs ihres Faches zu erkennen“.

Für Lehrer*innen des Zyklus 1 stellt sich jedoch die Frage, wie es gelingen kann, sowohl den Lebensweltbezug als auch die Fachlichkeit und die Fachverbindung aufrechtzuerhalten und dabei in *allen* von ihnen unterrichteten Fächern Bildungsprozesse zu initiieren. Für diese Lehrer*innen kann der einzelne Fachbereich nicht den primären „Handlungsrahmen“ (Rotter/Bressler 2020, 111) darstellen. Die Herausforderung ist vielmehr eine doppelte: Es geht einerseits um eine ‚reflektierte Poly-Fachlichkeit‘, also ein elaboriertes Verständnis der spezifischen Weltzüge (nahezu) aller schulischen Fachbereiche und ihres Verhältnisses zueinander. Andererseits müssen Lehrpersonen die verschiedenen Handlungsrahmen, die die Fachbereiche zur Verfügung stellen, (in der Interpretation offener Settings) flexibel handhaben, fachbereichsvorgreifend (de Sterke/Künzli David/Bertschy eingebracht) einsetzen und unterschiedlich kombinieren. Der Lehrperson im Zyklus 1 kommt damit die anspruchsvolle Aufgabe zu, einerseits lebensweltliche Bezüge und Zusammenhänge zwischen den Fachbereichen herzustellen, andererseits in zunehmender Differenzierung aber auch die Unterschiede zwischen den verschie-

denen Fachbereichen sichtbar werden zu lassen und damit einer Bildungsvorstellung Rechnung zu tragen, die auf die Entwicklung einer Subjektivität zielt, „die in der Erschliessung der Welt das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenhalten kann“ (Dressler 2013, 185, Hervorhebung im Original).

Um solche Bildungsprozesse initiieren und begleiten zu können, müssen Lehrpersonen des ersten Zyklus über fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen. Gerade weil sich der Unterricht im Zyklus 1 in der Regel nicht anhand der Logik von Fachbereichen konstituiert, sind reflektierte Fachlichkeit(en) sowie ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der Fachbereiche in Bezug auf ihre „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster“ (Liebau/Huber 1985, 315) und auf deren Zusammenspiel in der Bearbeitung lebensweltlich relevanter Fragestellungen für Lehrpersonen dieser Stufe unabdingbar. Eine Stufe, die die Aufgabe übernimmt, die Schüler*innen in die Erkenntnisweisen der jeweiligen Fachbereiche einzuführen und ihnen zentrale Konzepte für deren Welterschliessung zugänglich zu machen (Geiss/Issler 2016), kann hinter diesen Anspruch nicht zurücktreten. Der damit verbundene Anspruch als regulative Idee wird mit der folgenden Differenzierung von Bonnet nochmals geschärft, in der er drei fachliche Voraussetzungen für die Initiierung und die Begleitung von Bildungsprozessen unterscheidet:

Erstens eine reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile der eigenen Fächer, zweitens ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen in den eigenen Fächern, und drittens ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung, um funktionale Ziel- und Leistungsbeschreibungen entwickeln zu können. (Bonnet 2020, 44)

Auch die anderen drei oben ausgeführten Kennzeichen pädagogischer Professionalität sind fachlich ‚aufgeladen‘. Das im vorliegenden Band als Anforderung zur Gestaltung eines pädagogischen Bezugs formulierte Kennzeichen lässt sich neben Fragen der Beziehungsgestaltung oder – als wiederholt replizierter Befund der empirischen Bildungsforschung – der emotionalen Unterstützung auch fachlich perspektivieren: Wo Lehrer*innen eben auch ‚Sachwalter*innen des Fachlichen‘ sind und Schüler*innen in fachlicher Hinsicht zu unterstützen wissen, entwickelt sich ein *fachlich fundierter* pädagogischer Bezug, der allerdings seitens der Lehrer*innen wiederum hohe Ansprüche an deren fachliche Auseinandersetzung stellt.

Dass Reflexivität nicht nur generisch als Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen ist, sich angesichts unvermeidlicher Ungewissheit über Verlauf und Wirkung des eigenen Handelns regelmässig nachträglich mit beidem zu befassen, verdeutlicht Bonnet unter Bezugnahme auf rekonstruktive Arbeiten aus der Sportdidaktik. Professionalisierung erfordere „eben nicht irgendeinen, sondern einen reflektierten Bezug zur Fachlichkeit, um zu einer professionellen Identität zu kommen,

die zu den fachlichen Bildungszielen passt“ (Bonnet 2020, 36). Auch hier erweist es sich als durchaus ambitioniert, eine solche fachliche Reflexivität für (nahezu) alle Fachbereiche programmatisch zu fordern, zumal – wie Bonnet ebenfalls deutlich macht – Fachlichkeit auch als (berufs)biografisches Konzept zu denken ist. Im Gegensatz zu Lehrpersonen der Sekundarstufe, die bei der Fächerwahl ihren auf guten eigenen Schulerfahrungen basierenden Neigungen folgen könnten, sind Generalistinnen und Generalisten aufgefordert, sich im Studium mit allen Fachbereichen zu befassen. Im Zusammenhang mit den fachlichen Implikationen des vierten Kriteriums, das wir im vorliegenden Band mit der Anerkennung von Differenz beschrieben haben, sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit verwiesen.

Bilanziert man die in Abschnitt 2.2 und 2.3 dargestellten Anforderungen, ist feststellbar, dass sich die fachbezogenen Auseinandersetzungen des Studiums für Generalistinnen und Generalisten in Art und Umfang wesentlich von denjenigen unterscheiden müssen, die z.B. für Lehrpersonen des Gymnasiums gelten. Die Beiträge im vorliegenden Band können daher (auch) als Versuch gelesen werden, das scheinbar Unmögliche möglich zu machen:

Lehrpersonen des Zyklus 1 sind Spezialistinnen und Spezialisten für die Gestaltung von Unterrichtssettings zur Anregung und Unterstützung entwicklungs- und fachbereichsbezogener Bildungsprozesse von Kindern zwischen vier und acht Jahren sowie für die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und anderen pädagogischen Fachkräften. Als vorausdenkende, Zusammenhänge erkennende und herstellende Lehrperson knüpft sie an die Lebenswelt der Schüler*innen an und gestaltet Kontextbedingungen und Lehr-Lern-Prozesse unter Einbezug von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und Können.

3 Grundlagen und Herausforderungen der Gestaltung von Studiengängen für Generalistinnen und Generalisten im Zyklus 1

Die in Abschnitt 2 beschriebenen Kernaspekte der Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1 können zugleich als normative Orientierung für die Gestaltung, Evaluation und Reflexion von Studiengängen dienen. Sie erfordern jedoch auch geklärte Vorstellungen darüber, was eine Hochschule zu leisten vermag, deren Auftrag in der Vorbereitung auf bestimmte Berufsbilder besteht, und bezüglich der Frage, wie diese Vorbereitung als Prozess tragfähig modelliert werden kann. Beides wird im Folgenden in der gebotenen Kürze für eine Studiengangskonzeption formuliert (Abschnitt 3.1). Daran schliesst sich die Darstellung der antizipierbaren Herausforderungen an (Abschnitt 3.2).

3.1 Zur Charakteristik von Professionshochschulen und Professionalisierung als Prozess

Die Ausgestaltung eines Studiengangs im Hinblick auf eine generalistische Profession wird von einem Hochschultypus gerahmt, dessen Aufgabe im Kern ein Studium *und* eine Ausbildung für Lehrpersonen umfasst. Die Funktionsbestimmung von Professionshochschulen beinhaltet damit zwingend mindestens zwei Bezugnahmen: auf das jeweilige *Berufsfeld*, im vorliegenden Fall die berufliche Praxis von Lehrpersonen des Zyklus 1, und gleichermassen auf die vielfältigen wissenschaftlichen Disziplinen, die eine *Hochschule* konstituieren. Statt der weitverbreiteten Figur von ‚Theorie und Praxis‘,⁵ beschreiben wir diese beiden Bezugnahmen als zueinander in spezifischer Beziehung stehende „Praxisformationen“ (Hillebrandt 2016, 72). Praxisformationen sind neben je spezifischen und typischen Artefakten und räumlichen Konstellationen ‚Bündel‘ unterscheidbarer Praktiken, deren Beobachtung deutlich macht, dass an einer Hochschule in weiten Teilen anderes *getan* wird als in Kindergärten und Primarschulen. Die Beziehung zwischen den Praxisformationen Hochschule und Schulfeld ist dabei auf unterschiedlichen Ebenen zu beschreiben und wird durch bisweilen sehr diverse Erwartungen strukturiert (vgl. dazu den Beitrag von Leonhard in diesem Band). *Systematisch* ist die pädagogische Praxis in Bildungsinstitutionen die primäre und ‚ursprüngliche‘, gab es Bildungsinstitutionen doch schon lange, bevor sich eine darauf bezogene Wissenschaft als Erziehungswissenschaft oder Fachdidaktik darauf bezog, die man deshalb als ‚sekundäre Praxis‘ bezeichnen kann, die ihren Gegenstand in der pädagogischen Praxis findet.⁶ Die Figur der beiden Praxisformationen, die Referenzfelder der Lehrer*innenbildung darstellen, erweist sich auch für die folgenden Ausführungen zu Professionalisierung als Prozess als deutlich geeignetere Rahmung als die Rede vom ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

Die nachfolgenden Überlegungen fassen Professionalisierung als *berufsbezogenen Subjektivierungsprozess*, der durch die Teilnahme an den Praktiken der beiden Praxisformationen Hochschule und Berufsfeld stattfindet und sowohl intentionale Formen der Einflussnahme beinhaltet als auch Formen sozialisatorischen ‚Hineinwachsens‘. Das Konzept der Subjektivierung greift aktuelle Subjekttheorien auf (Reckwitz 2008), die das Subjekt als a) relational konstituiert und b) in ständigem, wenngleich nur selten fundamentalem Wandel begriffen betrachtet (Alkemeyer 2013; Ricken 2013a, 2013b):

Bedeutsam ist daran vor allem, dass man die Frage, wer ein Subjekt jeweils konkret ‚ist‘ – also als wer es sich versteht und als wer es von anderen verstanden wird bzw. wer-

5 Zur Untauglichkeit der Theorie-Praxis-Figur vgl. Leonhard (2020).

6 Insofern ist die Perspektive einer wechselseitigen Bedürftigkeit, für die Hascher und de Zordo (2020) argumentieren, infrage zu stellen. Die berufliche Praxis braucht eine darauf bezogene Wissenschaft nicht, die Wissenschaft die berufliche Praxis als Gegenstand hingegen schon.

den will –, nicht als selbstverständliche (Denk)Voraussetzung behandelt und als bereits beantwortet betrachtet, sondern ihrerseits als Prozess und Ergebnis sozialer Praktiken versteht. (Rose/Ricken 2018, 16)

Sowohl Mitarbeitende der Hochschule als auch Praxislehrpersonen an den Schulen sind unter dieser Perspektive relevante ‚Andere‘, die Studierende während ihrer Teilnahme in den Praxisformationen situativ zu ‚Bestimmten‘ machen und damit als Instanzen berufsbezogener Subjektivierung beschrieben werden können (vgl. dazu auch empirisch: Leonhard/Lüthi 2018; Leonhard/Lüthi/Betschart/Bühler 2019). Auch wenn Ausmass und Wirkung dieser unvermeidlichen Einflussnahme nur empirisch zu erheben sind, ist die Annahme einer (massgeblichen) Beeinflussung der Studierenden für eine Hochschule und ihre Studiengänge konstitutiv. Intentional bestimmte Fähigkeiten, Kompetenzen oder Haltungen anzustreben und gleichzeitig mit sozialisatorischen Wirkungen rechnen zu müssen, kann als tragfähige und hinreichend breite Beschreibung des Subjektivierungsprozesses im Rahmen eines Studiums beschrieben werden.

3.2 Herausforderungen im Hinblick auf die Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten für den Zyklus 1

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde offensichtlich, welches die Anforderungen sind, die sich im Hinblick auf die Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten des ersten Zyklus stellen. Nachfolgend werden – vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Ansprüche und Positionen – drei zentrale Herausforderungen und damit verbundene Anforderungen an eine Studiengangsgestaltung, die sich zum Teil als Dilemmata beschreiben lassen, skizziert. Interessant ist die Feststellung, dass sich die meisten der nachfolgenden Herausforderungen in den lehrer*innenbildenden Studiengängen anderer Zielstufen (z.B. Sekundarstufe) im Grundsatz ähnlich stellen, sich für den Zyklus 1 aufgrund der Spezifik, die in Abschnitt 2.1 dargestellt wurde, aber besonders scharf konturieren. ‚Lösungen‘, die für die hier bedeutsame Stufe tragfähig scheinen, könnten also durchaus auch in anderen Schulstufen relevant sein.

Zugespitztes Kohärenz- bzw. Integrationsdilemma

Generell wird in Lehramtsstudiengängen (auch wenn nur wenige Fachbereiche studiert werden) eine Vielfalt von wissenschaftlichen und oftmals auch künstlerischen Zugängen bearbeitet, welche in dieser Breite sonst wohl in keiner Profession anzutreffen ist. Es wird eine „multiple Wissensbasis“ (Forneck/Düggeli/Künzli David/Linneweber-Lammerskitten/Messner/Metz 2009, 85) vermittelt, deren Integration oftmals den Studierenden selbst überlassen bleibt. Damit besteht die Gefahr, dass es den Studierenden nicht gelingt, einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Studienbereichen zu erkennen bzw. herzustellen (Mayer/

Ziepprecht/Meier 2018). Aus diesem Grund werden eine stärkere Zusammenarbeit und Kohärenz der Studienbereiche gefordert (Bonnet 2019). Dies wirft des Weiteren „die Frage auf, wie sich die unterschiedlichen Fächer einer Lehrperson auf der Ebene des Lehrer*innenhabitus zueinander verhalten. Obwohl es sich hierbei um eine interessante und bedeutsame Frage handelt, ist sie empirisch bislang unbeantwortet“ (Rotter/Bressler 2020, 118).

Was für Lehramtsstudiengänge generell diskutiert und gefordert wird, spitzt sich im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess von Elementar- und Grundschullehrpersonen als Generalistinnen und Generalisten zu. Hier kommen potenzielle Widersprüche und disparate Konzepte, Begrifflichkeiten und unterschiedliche Modi der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung zwischen den unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hinzu (Burren/Lüscher/Künzli David 2018; Reusser/Messner 2002), die die Studierenden selbst so zusammenführen müssen, dass sich die Kindergarten- und Primarschulwirklichkeit nicht „zersetzt [...] im Vielerlei des Fachunterrichts zum Mit- und Nebeneinander der Einzeldisziplinen“ (Wyss/Reusser 1985, 76). Duncker und Popp betonten bereits 1997, dass an den Hochschulen „der einem fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht notwendige vorauslaufende Ausbildungsprozess [...] hinter den Erfordernissen zurück[bleibe]“ (Dunker/Popp 1997, 10), und sie kritisierten, dass die gesellschaftliche Bedeutung der interdisziplinären Forschung in der Lehrer*innenbildung kaum Spuren hinterlassen habe und die Sozialisation der Lehramtsstudierenden nach wie vor vorwiegend einzelfachlich erfolge und komplementär zu verstehende interdisziplinäre Erweiterungen strukturell unberücksichtigt blieben. Die Situation hat sich seit 1997 nicht wesentlich verändert. Dieses Kohärenz- bzw. Integrationsdilemma (das im Übrigen nicht mit dem Verweis auf die Notwendigkeit gründlicher ‚Reflexion‘ zu bearbeiten ist) ist auch bezüglich der Frage nach einem beruflichen Selbstkonzept von Lehrpersonen des ersten Zyklus von erheblicher Bedeutung. Die Fächervielfalt der generalistischen Ausbildung birgt die Gefahr der Entwicklung eines prekären Selbstverständnisses der Lehramtsstudierenden: Angesichts der doch kurzen, beispielsweise in der Deutschschweiz nur dreijährigen Studienzeit an den Pädagogischen Hochschulen ist zu vermuten, dass die Breite der Fachbezüge in den verschiedenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken von den Studierenden eher als ein Mangel an Möglichkeiten vertiefter Auseinandersetzung gerahmt wird denn als Potenzial einer multi- und interdisziplinären Ausbildung. Dies verstärkt sich, wenn disziplinär sozialisierte Dozierende der einzelnen Fachwissenschaften bzw. -didaktiken, die unter Umständen nur ihr Fach im Fokus haben, die Fachlichkeit der Studierenden als Defizit rahmen und betonen, wie viel mehr Ausbildungszeit der jeweilige Fachbereich benötigen würde (Klein 2020). Damit stellt sich für Lehrer*innenbildungsinstitutionen die Frage, wie es gelingen kann, dass Studierende ein positives Selbstverständnis als Generalist*in entwickeln.

Das Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemma

Das ursprünglich aus der Messtheorie stammende Konzept beschreibt hier analog die Unmöglichkeit, eine fachliche Vertiefung mit der Breite der unterschiedlichen fachlichen Anforderungen in den einzelnen Fachbereichen zu vereinbaren. Während die Frage der Fachlichkeit in der Sekundarstufe zu Diskussionen darüber führt, wie viele Fächer ein solches Studium beinhalten kann, um einerseits dem schulorganisatorisch begründeten Ruf nach breiter Einsetzbarkeit der Lehrpersonen zu entsprechen, andererseits aber auch das erforderliche fachliche Niveau zu gewährleisten, spitzt sich diese Frage im Zyklus 1 aufgrund der Tatsache, dass eine Ausbildung in allen Fachbereichen erfolgt bzw. erfolgen muss, enorm zu. Es ist unmöglich, ein fachliches Studium im gleichen Ausmass für alle Fachbereiche zu denken, wie es im Rahmen gymnasialer Lehrer*innenbildung betrieben wird. Diese Feststellung erfordert daher Strategien und Umgangsweisen mit dem Dilemma einer zwingenden Reduktion der Umfänge der Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung fachlicher Ansprüche. Die Studienbereiche müssen daher Konzeptionen von Fachlichkeit für Lehrpersonen des ersten Zyklus ausweisen, die sich nicht an Ausbildungsgängen für Fachlehrpersonen orientieren und damit auch jenseits der Vorstellung, ‚Mini-Fachlehrpersonen‘ auszubilden, operieren und die es dennoch erlauben, den zentralen Kern der Fachbereiche bzw. deren Modus der Welterschliessung zu erkennen.

Diese Herausforderung wird noch gesteigert, da sich die Diskurse in den einzelnen Fachbereichen in der Regel nicht homogen zeigen und sich auch widersprechen. Geht man von der Prämisse eines generalistischen Anspruchs aus, zeigt sich die Herausforderung, die durch die Diversität der Diskurse in jedem Fachbereich entsteht, erheblich gesteigert, denn sie besteht dann in *jeder* der jeweiligen Bezugsdisziplinen der Fächer, die den Unterricht im 1. Zyklus zwar nicht strukturieren, diesen im Hintergrund jedoch zweifelsohne fundieren. Typische Entwicklungen des Wissenschaftssystems wie die Entstehung von Diskurslinien oder methodologischen Schulen steigern sich angesichts der ‚Poly-Fachlichkeit‘ erheblich und führen insgesamt zu einer Diversität, die Studierende des Zyklus 1 fast zwangsläufig als „willkürliche Addition disparater Gegenstände“ (Bohnsack 2000, 65) erleben müssen. Als akademische Einheiten benötigen die Studienbereiche daher Konzepte bzw. Überlegungen, die sich darauf beziehen, inwiefern und wie sie die Studierenden auf die Diversität der Diskurse in den Fachbereichen des Studiengangs aufmerksam machen und vorbereiten, um nicht einer ‚Unité de doctrine‘ zu verfallen und um gegenüber den Studierenden in der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Diskurse eine kohärente Vorstellung der Anforderungen eines nicht in erster Linie fachlich konstituierten Unterrichts im Zyklus 1 nicht aus den Augen zu verlieren.

Die ‚Unauffälligkeit‘ fachlicher Ansprüche im Schulalltag des ersten Zyklus

Bezüglich Fragen der Fachlichkeit ist eine (eher empirisch fundierte) Herausforderung zu kennzeichnen, die ihre besondere Bedeutung im Unterricht des Zyklus 1 entwickelt. Während die Fähigkeit zur Interaktionsgestaltung und zur Aufrechterhaltung der erforderlichen Ordnung des Unterrichts (‚Klassenführung‘) für die ‚Sichtstruktur‘ von Unterricht hohe Relevanz hat, Defizite dort also unmittelbar sichtbar und für die angehende Lehrperson als Problem erfahrbar werden, gilt dies für fachliche Ansprüche nicht oder zumindest nicht in gleichem Ausmass. Sowohl die Relevanz fachlicher Auseinandersetzung überhaupt als auch die möglichen Konsequenzen defizitärer Fachlichkeit fallen deutlich weniger auf und interaktionspragmatisch weniger ins Gewicht, sind aber zugleich bildungstheoretisch von enormer Bedeutung. Diese ‚Unauffälligkeit‘ steigert sich im Zyklus 1 einerseits dadurch, dass vordergründig nur teilweise *Fächer* unterrichtet werden und disziplinar orientierte Fachlichkeit dann nur auf der Hinterbühne operiert. Sie steigert sich andererseits dadurch, dass Schüler*innen auf dieser Stufe die fachliche Autorität der Lehrpersonen bei entsprechender Beziehungsgestaltung in der Regel unkritisch bis bedingungslos anerkennen. Hier stellt sich umso mehr die Frage, wie den Studierenden die Bedeutung von Fachlichkeit im Rahmen ihres Studiums einsichtig gemacht werden kann, etwa um die ‚Freude am Basteln mit Kindern‘ als studentische Eingangsmotivation in eine differenzierte Vorstellung ästhetischer und technischer Bildung für die Zielstufe zu entwickeln – und die Freude daran aufrechtzuerhalten.

4 Strategien der Studienganggestaltung

Nachfolgend werden mögliche curriculare Anforderungen und Strategien im Umgang mit den in Abschnitt 3.2 aufgezeigten Herausforderungen diskutiert. Es wird dargelegt, welche Strategien sich abzeichnen, um den Studierenden zum einen eine fundierte Fachlichkeit zu ermöglichen und sie zum anderen gleichzeitig zu befähigen, diese Fachlichkeit in einen Zusammenhang zu bringen und im Hinblick auf die Gestaltung eines nicht einzelfachlich konstituierten Unterrichts fruchtbar zu machen. Die nachfolgenden skizzenhaften Überlegungen werden im vorliegenden Band anschliessend in verschiedenen Beiträgen differenziert ausgearbeitet.

4.1 Schärfung von Fachkonzepten

Aus den vorhergehenden Überlegungen ergibt sich der grundsätzliche Anspruch, in allen Studienbereichen Überblick, Einblick und auch Vertiefung in Sachverhalte zu ermöglichen. Der Fülle an zentralen Inhalten/Konzepten, empirischen

Erkenntnissen und fachlichen Diskussionen in Verbindung mit dem Lehrberuf steht eine begrenzte Studienzeit gegenüber (vgl. Abschnitt 3.2). Daraus resultiert die folgende grundsätzliche didaktische Überlegung im Lehrberuf (auf allen Bildungsstufen und nicht nur bezogen auf einen Studiengang): „Was ist es in meinen (unseren) Augen wert, gelehrt und gelernt zu werden?“ Weil aber zu vieles für den Lehrberuf von Wert ist, muss ausgewählt werden. Was kann bei der Auswahl leitend sein?

Wenn wir davon ausgehen, dass Generalistinnen und Generalisten nicht über ein allumfassendes Fachwissen der Fachbereiche verfügen können, sondern dass sie insbesondere den ‚Kern‘, d.h. den spezifischen Weltzugang und dessen Grenzen der auf die Studienbereiche bezogenen Fachbereiche verstehen und die zentralen Spezifika des Lernens und Lehrens im entsprechenden Fachbereich kennen müssen (vgl. z.B. Baumert 2002; Dressler 2013, 2018), dann ist in Bezug auf die einzelnen Studienbereiche (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) das Folgende zu klären: Welches ist der Kern des Studienfachs zum jeweiligen Fachbereich, mit dem sich angehende Lehrpersonen auseinandersetzen müssen? Was benötigen Studierende, damit sie den Gewinn der disziplinären Befassung für die Schüler*innen fruchtbar machen können? Diese übergeordneten Fragen lassen sich weiter differenzieren und wie folgt präzisieren:

1. Welches sind die Bezugsdisziplinen der Fachbereiche? Was sind erkenntnisgenerierende Prozesse (Modi der Welterschliessung), grundlegende Ideen, Ausdrucksweisen der dem Fachbereich zugrunde liegenden Disziplin(en)? Was ist deren Bildungsrelevanz?
2. Was ist das Spezifische am *Lernen* im entsprechenden Fachbereich?
3. Was ist das Spezifische *in der Gestaltung des Unterrichts* im entsprechenden Fachbereich?

Die Herausforderung für den hier thematisierten Zyklus besteht darin, dass die Fachkonzepte (erkenntnisgenerierende Prozesse bzw. grundlegende Ideen des Fachbereichs) oft auf einem Abstraktionsniveau operieren, das kaum tragfähig für Vier- bis Achtjährige sein dürfte, und damit die Frage nach einer Adaption und deren sach- und fachgerechter Umsetzung aufrufen. Im Studium zum Lehrberuf des Zyklus 1 ist also zu klären, welches fachliche Niveau im Rahmen des Studiums anzustreben ist und wie gleichzeitig die Frage der Plausibilisierung und der Transformation der Konzepte sowie der erkenntnisgenerierenden Prozesse für die Kinder der Altersstufe zu bewerkstelligen ist, ohne in der Metapher des ‚Herunterbrechens‘ Trivialisierungen vorzunehmen, in denen am Schluss ob der ‚kindgerechten‘ und ‚spielerischen‘ Vermittlung aus fachlicher Sicht gerade Fehlvorstellungen provoziert, statt Vorwissen und Herangehensweisen sachgerecht modifiziert werden. Im Anschluss an die Überlegungen zur Professionshochschule mit zwei Praxisformationen als Referenzsystemen (vgl. Abschnitt 3.1) lassen

sich Prinzipien für die Gestaltung des Studiums formulieren, die die Spezifik des Studiums an einer Professionshochschule ausmachen: Statt z.B. unter der Leitidee des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl 2013, 291) eine weitgehende Parallelisierung des didaktischen Vorgehens zwischen Hochschule und Schule zu versuchen und damit ‚Unterricht‘ als Form auch an der Hochschule zum Standard zu erklären, bestünde ein Studium an einer Hochschule als spezifischer Praxisformation in der studentischen Teilhabe an u.a. *fachlichen Praxen*, also am fachlichen ‚Mit-Tun‘ bei Expertinnen und Experten des jeweiligen Fachs. Deren Könnert*innenschaft bestünde aber neben der Beherrschung der fachspezifischen Praktiken und der Ermöglichung der Teilhabe daran in der Fähigkeit, die spezifisch fachliche Perspektivierung auch zu explizieren, wissend, dass keine Explikation die Reichhaltigkeit der eigentlichen Praxis abbilden oder gar ersetzen kann. Damit wäre eine Professionshochschule ein Ort der Explikation, sie böte aber auch die subjektivierende Erfahrung der Teilnahme an unterscheidbaren fachlichen, ästhetischen und wissenschaftlichen Praktiken als Bestimmungsmerkmal.

4.2 Ermöglichung von Kohärenz

Das im vorhergehenden Abschnitt dargestellte Prinzip der Teilnahme an einer bestimmten (Teil-)Praxis und der konzeptionelle Einbezug sozialisatorischer Effekte derselben bieten einen ersten Hinweis auf ein ‚kohärenzstiftendes Prinzip‘, das angesichts der Vielfalt an Studienbereichen für Lehrer*innen des Zyklus 1 besonders bedeutsam sein könnte. Denn gerade im Hinblick auf die Konzeption eines Studiengangs für den Zyklus 1 ist zu klären, welche Anforderungen und Möglichkeiten der Kohärenzstiftung es innerhalb der Studienbereiche (zwischen und innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen), zwischen den Studienbereichen (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Berufspraktische Studien) sowie zwischen Hochschule und Professionsfeld geben kann und soll, wie die einzelnen Studienbereiche für einen oftmals nicht nach Fachbereichen gegliederten Unterricht fruchtbar gemacht und wie darin die erwähnten Herausforderungen der Bildung von Generalistinnen und Generalisten aufgefangen werden können.

Dressler (2013, 195) beschreibt ein solches auch für die Lehrer*innenbildung des Zyklus 1 tragfähiges Prinzip als regelmässigen „Perspektivwechsel zwischen Beobachtung und Teilnahme“. Dieses Prinzip besteht in der wie oben beschriebenen Teilnahme an einer z.B. fachlichen Praxis des Musizierens *und* der darauf Bezug nehmenden Beobachtung. Analog zur neuwegischen Figur von „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011) besteht Professionalisierung für den Lehrberuf dann im Prinzip kontinuierlichen Wechsels von sich einlassender Teilnahme an einer Praxis und der distanzierten und distanzierenden Beobachtung derselben. In diesem Wechselspiel werden differente Modi der Welterschliessung einerseits ‚am eigenen Leib erfahrbar‘ und andererseits differenziert beschreib- und aufeinander

beziehbar – und zwar innerhalb der Hochschule genauso wie bei der Teilnahme an der beruflichen Praxis.

Kohärenz auf einer zweiten Ebene könnte entstehen, wenn es gelänge, in der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld ‚shared beliefs‘ zu entwickeln. Geht man davon aus, dass die Hochschule und das Berufsfeld eigenlogisch operieren bzw. differenten regulativen Ideen folgen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 82), bietet das oben genannte Prinzip von Teilnahme und Beobachtung zwar ein durchgängig tragfähiges Konzept der Bezugnahme auf jede Praxisformation und ermöglicht (in der Beobachtung) die zunehmende Explikation der jeweiligen Rationalitäten. Wenn sich das Verhältnis der beiden Referenzsysteme für Studierende in den jeweiligen Relevanzsetzungen aber als inkomensurabel erweist und sich diese Referenzsysteme im Deutungsanspruch konkurrenzieren, entsteht eine Spannung im Studium, der allein hochschuleitig nicht zu begegnen ist. Hier ist die regelmässige und breite Auseinandersetzung zumindest mit den Lehrpersonen zu suchen und zu führen, die im Auftrag der Hochschule ‚Ausbildungsverantwortung‘ übernehmen. Dass dies ein Programm ist, das im Arbeitskontext der Autorinnen und Autoren seiner Realisierung in weiten Teilen harrt, sei angemerkt.

Ob eine auf ‚Poly-Fachlichkeit‘ und Interdisziplinarität aufbauende und in dieser Form erst neu zu etablierende professionelle ‚Fachkultur‘ ein wesentliches Bestimmungsmoment von Professionalität im Elementar- und Grundschulbereich darstellen kann, muss sich empirisch erweisen. Dass entsprechende Spezialistinnen und Spezialisten benötigt werden, die in der Lage sind, Unterricht zu gestalten, der das Erkennen von Zusammenhängen und die Bewusstmachung von Differenzen zwischen den Fachbereichen erlaubt, scheint hingegen unbestreitbar (Burten et al. 2018). Ziel der Hochschulsozialisation in einem generalistisch angelegten Studiengang an einer Professionshochschule müsste demnach ein professioneller Habitus, d.h. eine stufenspezifische Fachlichkeit, sein, über den bzw. die die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs verfügen. An Studiengänge des Elementar- und Grundschulbereichs stellt sich unter dieser Perspektive die Frage, wie der Professionalisierungsprozess in einem explizit angelegten Zusammenspiel und im interdisziplinären Austausch aller Studienbereiche so gestaltet werden könnte. Das genannte Ziel vor Augen wird im vorliegenden Band daher ein doppelter Versuch unternommen: In fachlicher Hinsicht wird in Teil 2 des Bandes unter der Überschrift „Fachliche Perspektiven auf generalistische Anforderungen“ versucht, einerseits den Kern des jeweiligen Fachbereichs zu bestimmen, um damit die verschiedenen disziplinären Inhalte, Denk- und Handlungsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit erkennbar zu machen. Andererseits stellen die Autorinnen und Autoren der auf die Fachdidaktiken des Studiengangs bezogenen Beiträge vor, wie auf dieser Grundlage Studium und Bildungsprozesse für Schüler*innen zu gestalten sind.

Die in Teil 2 überwiegend fachlich und fachdidaktisch ausgerichteten Perspektiven sind notwendige Bedingungen einer ‚reflektierten Poly-Fachlichkeit‘, doch wie lassen sich diese Perspektiven im Hinblick auf den Unterricht im Zyklus 1 im Sinne einer interdisziplinären Fachsozialisation (Burren et al. 2018) schlüssig miteinander verbinden und systematisch aufeinander beziehen? Drei mögliche Verbindungsweisen werden in Teil 3 des Bandes ausgeführt: Transversales Unterrichten, inklusive Bildung sowie Berufspraktische Studien. Der Band wird abgeschlossen mit einer berufsbiographisch konnotierten Retrospektive auf die Entwicklung der Lehrer*innenbildung für den Kindergarten und den Zyklus 1 und die besonderen Herausforderungen derselben. Hier baten die Herausgebenden die scheidende Institutsleiterin zum Gespräch.

Das übergeordnete Ziel des Bandes besteht also darin, über die Studienbereiche hinaus einen gemeinsamen bildungstheoretischen sowie didaktischen Rahmen (Dressler 2013) zu skizzieren. Damit die Studienbereiche „untereinander bei aller Verschiedenheit gesprächs- und kooperationsfähig sein können“ (Dressler 2013, 183), modellieren wir im Band einen Austausch darüber, „auf welche gemeinsamen Ziele im Bildungsprozess öffentlicher Schulen die Fachdidaktiken gerichtet sind“ (Dressler 2013, 183). Stellvertretend für Hochschulen, die Lehrpersonen des Zyklus 1 ausbilden, bildet der vorliegende Band den Raum des interdisziplinären Austauschs, in dem solche ‚shared beliefs‘ der Lehrenden der Hochschule gebildet und interdisziplinär angelegte Forschungsfragen generiert werden können.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33-68.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100-150.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 4), 481-496.
- Blum, K., Brütisch, G., García, St., Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Wyss, B. (2020): Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtsettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In: A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion*. Münster: Waxmann, im Erscheinen.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: M. Bayer, B. Koch-Priewe, F. Bohnsack & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-123.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und theoretische Befunde. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 164-177.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufs-

- biographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11. Jg. (H. 2), 301-314.
- D-EDK (2016): *Lehrplan 21: Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer, 70-91.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 183-202.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik (Bildung und Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer, 293-315.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 183-220.
- Duncker, L. & Popp, W. (1997): Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens – eine Einleitung. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über die Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Heinsberg: Dieck, 1-13.
- Forneck, H. J., Düggeli, A., Künzli David, Ch., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P. (2009): *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Geiss, P., Issler, R. & Kaenders, R. (2016): *Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung*. In: P. Geiss, R. Issler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Göttingen: V&R unipress, 11-17.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2020): Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden: Springer*, 127-146.
- Helsper, W. (2002): Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-72.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hillebrandt, F. (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 71-93.
- Huber, L. (2001): Stichwort: fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg. (H. 3), 307-331.
- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: A. Hügli, C. Chiesam & B. Hilmer (Hrsg.): *Studia Philosophica*, Vol. 71. Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft. Basel: Schwabe, 155-180.
- Klafki, W. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: S. Popp (Hrsg.): *Grundrisse einer humanen Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag, 41-57.
- Klein, H. P. (2020): Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerbildung und ihre Folgen. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer VS, 37-51.
- KMK (2019): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/17. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- König, J. (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrkompetenzen. Einführung in den Themen- teil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 3), 305-309.
- Koller, H.-C. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-52.
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Bürgi-Schmid, K. (2020): Transversales Unterrichten. Eigenzeit, Unterrichtsumgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. In: *Zeitschrift 4bis8*, 11. Jg. (H. 8), 38-39.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020): *Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung*. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 20. Jg. (H. 3), 88-95.
- Leonhard, T. (2020): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-57.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-200.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 37-53.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kultur der Fächer. In: *Neue Sammlung*, 25. Jg., 314-339.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018): Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Stadienelemente in der Lehrerbildung. In: M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer, J., (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann, 9-20.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 194-208.

- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 22. Jg. (H. 43), 33-45.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 93-107.
- Rauschenberger, H. (2004): Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim: Juventa, 81-91.
- Reckwitz, A. (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reusser, J. & Messner, H. (2002): Das Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20. Jg. (H. 3), 282-299.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg. (H. 5), 725-743.
- Ricken, N. (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Ricken, N. (2013b): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, 29-47.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rotter, C. & Bressler, Ch. (2020): Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-127.
- Scheid, C. (2020): Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 149-175.
- Sterke, E. J. de, Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (eingereicht): Jenseits des Fachprinzips? – ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts, K. (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau, 191-207.
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985): Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3. Jg. (H. 1), 71-79.